

100-100-100-100

Hacia una pedagogía del conocimiento

Rafael Flórez Ochoa
Profesor Titular de la
Universidad de Antioquia

McGRAW-HILL

Santafé de Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Guatemala, Lisboa, Madrid, México, Nueva York,
Panamá, San Juan, Santiago de Chile, Sao Paulo,
Auckland, Hamburgo, Londres, Milán, Montreal, Nueva Delhi, París, San Francisco, San Luis,
Sidney, Singapur, Tokio, Toronto.

El campo científico de la pedagogía



1. Sistematización teórica y el concepto de formación

Pero... ¿teoría sobre qué? ¿Acaso en la pedagogía puede construirse una teoría para compararla o corroborarla con un ámbito de fenómenos independiente de ella? ¿O habrá que pensar más bien que la confirmación de la teoría pedagógica depende de qué tan exitosamente imbrica y configura las prácticas que pretende analizar y explicar? Una teoría sociopolítica se refutaría en la medida en que su puesta en práctica fracase¹. Es decir, la teoría misma implica la manera de articularse y de aplicarse en la práctica; el criterio de validación dependerá de qué tan bien le va a las prácticas configuradas por ella. ¿Acaso valdrá este mismo criterio para la pedagogía, en el sentido

¹ Véase Ch. Tylor, *Philosophy and Human Sciences*, Londres, Cambridge University Press, 1985, pp. 111-115.

de que su validez dependa de qué tan exitosa resulte la enseñanza que logre informar? ¿Y podemos calificar de exitosa una enseñanza, independientemente de la teoría que la inspira? ¿Quién puede afirmar que un proceso educativo fue exitoso y con qué criterios? ¿Hacemos una encuesta entre los estudiantes? Pues bien, vamos por partes.

Empecemos por aclarar que una dimensión esencial para definir las acciones y proyectos humanos es la meta o el propósito que pretenden alcanzar. En el caso de la educación y la enseñanza, su motivación varía con las circunstancias históricas en cada época y en cada sociedad. No obstante, parece que hubiera una constante reconocida por los pedagogos, desde Comenio hasta hoy, que consiste en esperar de la educación de niños y jóvenes la *formación* de los hombres, como un proceso de humanización de los niños hasta propiciarles la "mayoría de edad", y con ella niveles superiores de autonomía y de racionalidad, como proponía Kant. Este concepto de *formación humana*, compartido por Rousseau, por los filósofos de la ilustración francesa y alemana y enriquecido por la concepción histórica de Hegel, reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje.

Naturalmente que semejante concepto de *formación* no se presta para someterse a una ordenación normativa universal, ni podemos subordinar la existencia humana en su aleatoriedad a ninguna sistematización científica sin bordear el riesgo de caer en alguna ingeniería de la conducta subsumida en la tecnología educativa. No obstante, podría producirse una reflexión rigurosa sobre el sentido y las estructuras temáticas de dicho devenir existencial desde la niñez hacia la adultez, autodefiniendo su propia finalidad, de modo que la pedagogía supere el divorcio entre medios y fines, y se ponga al frente como misión, meta y principio autorregulador la *formación humana* que genera como diaria tarea, de manera más estrecha y esencial de lo que representa la salud para la medicina; de modo que el aporte a la formación de los alumnos se convierta también en el criterio de validez para enjuiciar toda acción escolar como pedagógica o antipedagógica.

Esta hipótesis de unificación teórica de la pedagogía alrededor del concepto de formación ha sido reforzada

por el artículo de Marian Heitger "*Sobre la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática*"², en el que se muestra la necesidad de que la pedagogía supere el nivel de descripción de datos y conceptos históricos para convertirse en una pedagogía sistemática, extraída de principios de la fuente universal de la razón, que le aseguren validez, legitimación y unidad a los enunciados pedagógicos particulares. En sus propias palabras: "Son claras las consecuencias que de aquí se derivan para la comprensión de la pedagogía como ciencia y que apuntan a la necesidad de la sistemática. La pedagogía como teoría no puede proporcionar indicaciones para la praxis sin ofrecer simultáneamente una legitimación... De aquí que la legitimación no se reduce a una receta para la acción práctica, sino que exige proporcionar la prueba de la racionalidad pedagógica en cada caso. La pedagogía tiene que ser aquella ciencia que trate del pensar racional y del hacer racional... Cuando el fin de la pedagogía es idéntico al fin de la razón y de su despliegue, no se puede formular ninguna proposición pedagógica ni didáctica particular sin hacer valer su relación con el fin pedagógico de la enseñanza"³. La diferencia con la profesora Marian Heitger radica en que su propuesta de una pedagogía sistemática como tarea permanente de construcción transaccional entre filosofía y ciencia, no logra para la pedagogía suficiente autonomía, quizás por no desprenderse de la filosofía kantiana ni centrarse en los aportes de los pedagogos, como lo haremos nosotros más adelante. Por ahora démosle contenido al principio unificador que hemos llamado FORMACIÓN.

El concepto de *formación*, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para *formarse* como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como decía Hegel, y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces.

² Véase Marian Heitger, "Sobre la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática", *Revista Educación*, No. 42, Tübingen, 1990, p. 10.

³ *Ibid.*, pp. 15-16.

La formación humana como misión y eje teórico de la pedagogía.

La razón humana como criterio de validez de la pedagogía.

El contenido contemporáneo del concepto de formación humana como proceso de *humanización* no es solamente filosófico, como acceso y construcción de la propia *racionalidad autónoma* y *universal* capaz de reconocer en los demás la misma dignidad racional, como semejantes, que en el lenguaje de Rousseau y de la Revolución Francesa es la igualdad de todos los hombres, como base de la fraternidad y la justicia. Además, bajo este mismo concepto de *humanización* o de formación humana se concentran los resultados de toda la investigación sobre la evolución del universo y de la vida que culmina con la aparición del hombre, de cuyo devenir y progreso cultural han dado cuenta antropólogos y naturalistas. La sorpresa grande es que también ellos han reconocido en la evolución de la naturaleza y del hombre, coincidentalmente, cuatro vectores o dimensiones en desarrollo, a saber:

1. *La universalidad*, que permite a los organismos cohabitar en una mayor diversidad ecológica y a los hombres compartir otras perspectivas y dialogar con otras culturas presentes o pasadas.
2. *La autonomía*, como progresiva emancipación de los organismos respecto de factores externos mediante la autorregulación interna, y que en el hombre se eleva hasta la autodeterminación consciente y libre.
3. La actividad de *procesamiento de información* en los diferentes seres de la naturaleza se potencia al máximo en el cerebro humano, hasta constituir una nueva realidad, la *noosfera*, que a medida que el hombre la va segregando, él mismo se va autotransformando (la cultura, las ciencias, etc.).
4. *La diversidad integrada*, que reconoce la concentración de la fuerza evolutiva del universo en la especie humana, en la que todos sus individuos y grupos, aunque diferentes, poseen la misma dignidad y las mismas posibilidades de racionalidad que desarrollan colectiva e intersubjetivamente, mediante el lenguaje.

Por supuesto que si éstos son los cuatro vectores o dimensiones que reconocen los científicos en el eje de la evolución de la vida y de la especie humana en construcción (su autonomía, universalidad, inteligencia y fraternidad), la mejor experiencia que podría facilitarle la sociedad al individuo para su humanización es aquella

que potencie su formación sobre el eje de estos mismos vectores evolutivos de la especie. Si además son éstas precisamente las dimensiones que reconocen los filósofos modernos, desde Kant y Rousseau, en la formación del hombre para alcanzar "la mayoría de edad", no podríamos los pedagogos desperdiciar semejante consenso para la formulación de nuestros propios principios como fines, metas o tareas que le dan contenido a la *formación* del hombre como principio directriz y unificador de la pedagogía. *Formar*, pues, a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad. En vez de precipitarnos a la pregunta sobre el cómo hacerlo, revisemos el paso fundador que acabamos de reconocer, mirando sobre todo si satisface nuestra pretensión de rigor. En efecto, una disciplina humanista con pretensión de científicidad como la pedagogía, no puede fundarse sobre la arena movediza de una mera intención moral o sobre el rescate de un hecho o de un concepto del pasado histórico, por elegante que nos parezca, pues estamos guiados por la hipótesis de que también la pedagogía, como cualquier otra disciplina científica, tendría la posibilidad de derivar lógicamente sus enunciados particulares de algunos cuantos enunciados teóricos generales, con criterios propios de validación intersubjetiva.

Ese principio general de unificación lo constituye para la pedagogía el *concepto de formación*, como lo acabamos de mostrar, porque satisface al menos tres condiciones:

1. *La condición antropológica*, en cuanto describe la enseñanza como proceso de humanización en sus dimensiones principales, a la luz de las ciencias humanas contemporáneas, como intelección directriz para toda posible acción educadora. Para tener éxito en la dimensión *transformadora* del hombre hay que partir del reconocimiento de sus verdaderas posibilidades.
2. *La condición teleológica*, que confiere sentido a toda reflexión sobre el hombre y sobre todo es esencial para la pedagogía puesto que su misión, su razón de ser es precisamente *la razón como finalidad*, como proyecto siempre presente y tensión esencial de cada acción educativa. La pedagogía no se propone sólo entender un grupo particular de fenómenos, como

cualquier otra ciencia, sino que su propósito es más totalizante, es el despliegue general de la razón misma de cada persona en todas sus posibilidades. En esto consiste la esencia de la existencia humana, en el despliegue del comprender, como diría Heidegger. Esta es la tarea y la meta para la pedagogía, facilitar que los jóvenes accedan a niveles superiores de sí mismos.

3. *La condición metodológica*, derivable directamente del principio fundador de la formación, no para generar *more geometrico* desde su generalidad todos los conocimientos pedagógicos particulares habidos y por haber, sino más bien como matriz cuya fecundidad radica en esa virtud cuestionadora, que mantiene erguida la pregunta hermenéutica de si y cómo los enunciados y acciones pedagógicos particulares están abiertos, orientados y definidos por esa perspectiva del desarrollo de la racionalidad, ya sea iluminando esta finalidad a nivel investigativo conceptual en cada proyecto, o facilitando estrategias efectivas de racionalidad para los procesos reales de enseñanza.

Por supuesto, al trabajo teórico desarrollado en esta perspectiva a partir del principio unificador constituido por el concepto de formación, bajo las condiciones que acabamos de enunciar, no sobra aplicarle también algunos apremios que permitirán avanzar, como en las demás ciencias, con más seguridad y rigor, tales como:

- *Precisar* aún más el contenido y las dimensiones esenciales implicadas en el *concepto de formación* en abstracto y en relación con cada proceso histórico-social.
- *Identificar más claramente las premisas* o supuestos de las ciencias sociales y de las humanidades en que descansa el principio unificador de la formación.
- *Incrementar la coherencia y no contradicción lógica* entre las premisas, la definición del concepto de formación y la derivación de otros principios pedagógicos generales secundarios que permitirán luego formular hipótesis, estrategias y tipos de acción pedagógica para ayudar a entender los procesos reales de enseñanza, o para intervenir en ellos, elevando su calidad.

- Evaluar qué tan *fecunda* es esta sistematización teórica para producir a partir de ella generalizaciones, hipótesis, precisiones y nuevos modelos de acción pedagógica.
- Evaluar el grado de *simplicidad y estética* del sistema a nivel teórico conceptual y a nivel de las regularidades específicas observables en la enseñanza.
- Intensificar la *fuerza organizativa y unificadora* del sistema teórico, frente a la gran dispersión de conocimientos pedagógicos y de las ciencias de la educación.
- Ampliar la *confrontación y comprobación* intersubjetiva a nivel lógico, lingüístico y empírico.

2. Teoría pedagógica y principios pedagógicos derivados

Quizás la causa de mayor dispersión y confusión en la pedagogía se origina en los llamados "fundamentos de la educación", constituidos por una serie de enunciados provenientes de la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la filosofía, etc., que tratan de explicar los hechos de la educación y de la enseñanza desde sus respectivos marcos teóricos. "Fundamentos de la educación" es además el nombre que tienen todavía algunas de las unidades o dependencias académicas de las facultades de educación en las universidades tradicionales de Estados Unidos y de América Latina. En algunas facultades el Departamento de Fundamentos de la Educación cambió su nombre por el de Departamento de Pregrado o por el de Departamento de Pedagogía, aunque en esencia mantiene el mismo contenido de "los fundamentos", pues continúa constituido por un agregado heteróclito de núcleos de saberes paralelos (el núcleo socioeducativo, el núcleo psicoafectivo, el núcleo didáctico, el núcleo epistemológico-pedagógico, el núcleo administrativo educativo y curricular, etc.), que coexisten pacíficamente cada uno con su marco teórico y metodológico desde la disciplina matriz que lo inspira, justificando y enseñando razones y conocimientos básicos que legitiman su presencia en el "porqué" de la formación de los maestros.

La razón intelectual que justifica el mantenimiento de esta confluencia nebulosa de saberes dispersos es doble: en primer lugar, la exigencia de que los educadores se es-

estructuren básicamente en las diferentes dimensiones que participan del proceso educativo desde las diferentes disciplinas. Y en segundo lugar, el requerimiento contemporáneo de la interdisciplinariedad. Ambas razones han mostrado ser un fracaso y las diversas audiencias especializadas en educación reconocen que la estructuración teórica integral sobre el proceso educativo no la pueden construir los estudiantes por su cuenta, agregando uno encima de otro cursos, teorías y modelos asimétricos sin articulación jerárquica, a veces contradictorios, que se van acumulando en créditos semestrales. Pero la razón de la interdisciplinariedad exige un trabajo aún más complejo que supone al menos cierta identidad y autonomía entre las disciplinas que interactúan sobre algún foco de interés, que en nuestro caso no es otro que la enseñanza. Resulta entonces extraño y sospechoso que antes de asegurarnos un núcleo conceptual de identidad como comunidad intelectual pongamos al frente la interdisciplinariedad. Ésta es una sombra bajo la que cabe todo, incluso la pedagogía, y que nos permite ocultar nuestra debilidad teórica. Por ello, mientras no construyamos una identidad teórica mínima, compartida intersubjetivamente como comunidad intelectual, difícilmente podremos ser interlocutores válidos frente a las demás comunidades de intelectuales.

Más allá de los llamados fundamentos y ciencias de la educación, cuya dispersión ha repercutido naturalmente en una aproximación escindida sobre la práctica educativa, es necesario confrontar teoría y práctica con una estructura más fundamental, subyacente a todo pensar y actuar educativo, que actúa como supuesto de todo modelo y estrategia pedagógica particular, a saber: aquellas categorías generales que permiten identificar la acción pedagógica en cuanto tal y distinguir un pensamiento pedagógico de otro que no lo es. ¿Qué significa actuar y hablar pedagógicamente? ¿Cuándo podemos reconocer que estamos en presencia de una teoría pedagógica?

Ya habíamos reconocido el concepto fundamental de formación como principio clave y unificador de la pedagogía. Pero no es el único concepto necesario para reconocer una teoría pedagógica, por lo cual proponemos los siguientes cinco criterios de *elegibilidad* pedagógica, para distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo es:

1. Definir el concepto de hombre que se pretende formar, o *meta* esencial de formación humana.

2. Caracterizar el *proceso* de formación del hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
3. Describir el tipo de *experiencias* educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo.
4. Descripción de las regulaciones que permiten "enmarcar" y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
5. Descripción y prescripción de métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

A estos cinco *criterios de elegibilidad* responde toda teoría pedagógica de manera coherente y sistemática, como respuesta a las cinco preguntas esenciales que se han hecho históricamente los pedagogos, desde Comenio hasta nuestros días, a saber: ¿en qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con qué experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo se regula la interacción maestro-alumno? Ahora si estamos en capacidad de distinguir una teoría pedagógica de otra que sea sólo una teoría psicológica, o sociológica, o lingüística, o una teoría de la comunicación; aunque estas últimas puedan ocuparse eventualmente de fenómenos educativos o de aprendizaje, ello no las convierte automáticamente en teoría pedagógica.

Semejante elaboración teórica, centrada sobre el eje de la formación, muestra en sus diferentes manifestaciones y desarrollos históricos ciertos "*sentidos*" que se han sedimentado en la pedagogía como principios esenciales y que ninguna elaboración teórica posterior ha podido desconocer, y aunque el énfasis en cada corriente pedagógica pueda variar de matices e incluso contraponerse, no obstante aquellos principios derivados del concepto mismo de formación continúan vigentes en la teoría pedagógica contemporánea. Veamos, pues, esos "*sentidos*" pedagógicos clásicos que se han sedimentado como principios imprescindibles en la moderna pedagogía:

1. La primera matriz de la formación humana es el *afecto* materno, cuyo suplemento y relevo posterior

En las ciencias de la educación la interdisciplinariedad es apenas una intención.

es la comprensión afectuosa del maestro. Desde Pestalozzi la afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva, son variaciones pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo.

2. *La experiencia natural* y espontánea como principio de la formación humana propuesto por Rousseau se reconoce sin dificultad todavía hoy, sobre todo después de los fracasos del moldeamiento ingenieril de la conducta humana por medio de las "máquinas para enseñar", en el sentido de no negar la naturaleza del niño o del adolescente, sino partir de ella, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses y permitiendo el despliegue natural de los propios talentos. Sin el matiz tal vez excesivamente romántico de Rousseau, hoy día todo pedagogo reconoce que ninguna experiencia educativa tendrá éxito en la formación si niega las necesidades e intereses del niño o la participación libre, experiencial y espontánea del educando.
3. Que el individuo no se humaniza aislado y por fuera de la cultura y de la sociedad sino en medio de ella, y en consecuencia que el *medio ambiente* sociocultural se pueda diseñar para el educando, a través de la instrucción, como *entorno de aprendizaje*, para influenciar la estructura cognitiva y por ende el comportamiento del educando, es una perspectiva abierta por Herbart en el siglo pasado. Superando su original contexto asociacionista y determinista enfatizado por el conductismo, todavía se reconoce este principio como motor imprescindible de la formación humana: la influencia que ejerce sobre el sujeto el medio ambiente natural y sociocultural, controlable en los diseños interactivos de ricos ambientes de aprendizaje, tan de moda en la actualidad (el currículo).
4. Que el niño no es un adulto pequeño sino que su humanización hasta la mayoría de edad se desarrolla por un *proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado* que es necesario respetar en la actividad educativa, es un principio que fue claramente mostrado y formulado por María Montessori, luego por Dewey y Piaget, confirmado con control experimental por la psicopedagogía genética, y hoy día en

pleno apogeo por el enfoque pedagógico constructivista.

5. Que es con base en su propia *actividad* consciente como el educando construye sus propias herramientas conceptuales y su propio aprendizaje, contribuyendo considerablemente con sus esquemas de coordinación y reelaboración interior a su desarrollo y autoformación, en el sentido de avanzar a niveles superiores de racionalidad, libertad y fraternidad, es un principio demostrado simultáneamente por Piaget, por Vigotsky y por el mismo Dewey, compartido por el movimiento de la Escuela Nueva de principios del siglo XX y que en la teoría pedagógica contemporánea tiene plena vigencia, también en el constructivismo pedagógico.
6. En la regulación prevista para la interacción maestro-alumno, este último mira al maestro como un referente de comparación y jalonamiento de sus propias posibilidades, que le indica lo que puede llegar a ser capaz en aquel aspecto en que el educando considere mayor o superior al educador. Al lado del maestro el educando eleva su potencial de desarrollo en la medida en que el maestro le muestra posibilidades de acción, horizontes de interrogación y de soluciones hipotéticas que amplían y realizan en el alumno sus "zonas de desarrollo potencial", tal como lo formuló Vigotsky. Desde la pedagogía tradicional hasta hoy se ha mostrado válido este principio pedagógico de que el modelo de acción que encarna o propone el maestro se convierte no sólo en ejemplo sino también en acicate de superación y crítica, como vía de crecimiento, autonomía y emancipación del alumno. Este principio es válido aun en el caso del maestro romántico que sólo diseña experiencias de acuerdo con las necesidades naturales manifestadas en el niño, y complementa a Rousseau y a Piaget en el sentido más moderno de reconocer que la interacción significativa con un maestro inteligente sí puede acelerar el desarrollo del alumno (aquí se salvan el maestro, la enseñanza y hasta la pedagogía).
7. Lo que los antropólogos han descubierto recientemente, que "en el juego se conoce al caballero", lo sabían los pedagogos desde Froebel en el siglo XIX, quien reconocía en el *juego* la máxima experiencia que forma al hombre en relación con los demás, con

la naturaleza y consigo mismo, en la medida en que le permite la conversión armónica entre el interior y el exterior y el equilibrio estético. Hoy en día sabemos casi lo mismo que Froebel y los pedagogos de la Escuela Nueva, acerca de cómo el *juego* prefigura la vida, que la vida es un juego y que es en el juego de la vida donde el hombre se forma. Los piagetianos, pero sobre todo Vigotsky, al lado de los lingüistas, han mostrado cómo la interacción y la comunicación entre los niños en el juego prefiguran nuevos niveles de desarrollo. En efecto, la producción y aplicación de reglas, de reglas de juego, es lo que hace al hombre en el ejercicio de su función simbólica, sólo que en el juego prima la levedad del ser y del deseo en contra de la razón instrumentalista de medios a fines. Es decir, cuando lo único que se pretende es ganar, la actividad deja de ser juego para convertirse en afán por trabajar, o por aprender; se pierde el equilibrio formador y creativo que los pedagogos le asignan a la función lúdica. Quizás la recuperación de este principio pedagógico permitiría también rescatar para la seriedad académica otra pulsión destacada por los pedagogos como es el llamado instinto de exploración o curiosidad en el niño, que se ha ido perdiendo a medida que el alumno asciende por los escalones de la escolaridad.

8. El principio de la *individualización* reconoce las diferencias no sólo orgánicas sino también de desarrollo mental, de estilo para afrontar y resolver los problemas, diferencias motivacionales y experienciales, variedad en los proyectos y metas personales, oportunidades socioculturales diversas, relaciones e interacciones con el medio natural y social, que van estructurando las diferencias individuales que el maestro necesita atender para lograr una enseñanza individualizada como lo postula la pedagogía.

Pues bien. ¿Qué diremos de estos ocho principios o categorías pedagógicas generales que hemos derivado hermenéuticamente desde la propia historia de la pedagogía, sin tomarlos prestados de ninguna otra disciplina, extraídos del eje de la formación del hombre, interpretados y validados parcialmente por la praxis educativa, que constituyen el núcleo teórico fundamental sedimentado y acrisolado por la crítica de los pedagogos modernos, que configuran el verdadero fundamento conceptual contemporáneo y el marco de referencia obligado de toda estra-

legia o modelo pedagógico particular, de toda acción pedagógica? ¿Acaso necesitamos envidiarle solidez, generalidad y fecundidad explicativa a los principios hipotéticos deductivos de otras ciencias? La verdad es que a su formulación en lenguaje natural no le falta coherencia lógica, ni sistematicidad, ni simplicidad, ni elegancia, ni capacidad explicativa.

Y, no obstante el carácter axiomático de tales principios como puntos de partida de la formación del hombre, ellos no pueden ser absolutos ni ahistóricos, están sometidos a la crítica y a la posibilidad de la refutación, y expuestos al marginamiento conceptual en caso de que las comunidades de los pedagogos llegaren en el futuro a otros consensos. Pero hasta ahora han sido probados en su validez pragmática y en su flexibilidad y riqueza conceptual, en medio de la diversidad teórica e histórico-cultural que les ha permitido sobrevivir, hasta el punto de que aun los más novedosos y promocionados modelos pedagógicos contemporáneos son derivaciones, desarrollos o aplicaciones conceptuales del núcleo teórico pedagógico sistematizado de principios que acabamos de explicitar. Pongamos por caso el *constructivismo* pedagógico.

En primer lugar deberíamos reconocer si el constructivismo de que se trata es efectivamente pedagógico, pues hay constructivismo psicológico, lingüístico, filosófico, etc. Afortunadamente disponemos ya de criterios de *elegibilidad pedagógica*, que nos permiten contrastar esta teoría o estrategia pedagógica particular con la teoría general, como criterio de validación pedagógica de la misma, y le confieren sentido a tal contrastación: ¿plantea metas explícitas de autoformación constructiva del hombre?; ¿cómo describe este proceso de desarrollo y de humanización?; ¿qué tipo de experiencia privilegia como motor del autodesarrollo y de la autoconstrucción?; ¿cómo hacerlo técnica y eficazmente?; ¿qué papel jugaría el maestro?

La respuesta explícita a semejantes preguntas nos indicará si estamos efectivamente frente a una teoría pedagógica y no frente a una teoría del conocimiento, a una descripción psicológica de alguna etapa o estadio de la evolución del sujeto, o frente a una ética constructivista.

En segundo lugar, habría que interpretar cuáles de los principios teóricos derivados están enfatizados en esa teoría pedagógica concreta que estamos analizando, para establecer por un lado el grado de coherencia y sistematicidad con los principios generales, y por otro precisar sus avances conceptuales con miras a la explicación o a la

aplicación, teniendo en cuenta además que en el constructivismo pedagógico se han consolidado ya algunos grupos de investigación con matices teóricos diferenciables, como el grupo que sigue a Bruner en la enseñanza por descubrimiento, el que sigue a Ausubel en la enseñanza significativa y redes conceptuales, los que siguen la línea ortodoxa de las operaciones lógico-formales de Piaget, o el grupo que sigue el énfasis constructivista desde el lenguaje como planteaba Vigotsky. No hay que asustarse con esta diversidad ramificada a nivel de la elaboración conceptual intermedia, pues ella deja de ser dispersión en la medida en que se articule sistemáticamente a las categorías pedagógicas generales, y por el contrario afina una red conceptual más matizada que permite aproximarse con mayor delicadeza y flexibilidad a la variada y cambiante realidad educativa, histórica y socioculturalmente contextualizada.

En tercer lugar, habrá que evaluar cómo esta determinada teoría pedagógica constructivista pretende modelar e intervenir en la acción pedagógica concreta. ¿Qué diseños de acción propone y cómo los sustenta conceptual y empíricamente? El método de sustentación empírica no tiene por qué alejarse de los estándares técnico-metodológicos que se aceptan normalmente en las ciencias sociales y humanas, de corte empírico-analítico, ya se usen métodos cuantitativos o cualitativos, según la opción del investigador.

La sustentación conceptual y metodológica debería ser preferiblemente *hermenéutica*, y ello significa recomendar no una técnica especial de análisis sino un enfoque metodológico general que le conviene a las ciencias humanas y en particular a la pedagogía por *tres razones* de rigurosidad esenciales para la teoría pedagógica en la construcción permanente de su validez:

1. Que todo modelo, estrategia, diseño y acción educativa válida en pedagogía no se produce sino como respuesta a una pregunta: si contribuye y cómo a la formación humana del alumno.
2. Que cada diseño, cada currículo y cada acción educativa necesita ser constantemente recontextualizado desde la parte hasta el todo y del todo hasta la parte. Esta totalidad referida abarca una recomposición desde tres globalidades: la formación integral del alumno, la totalidad del entorno del mundo de la vida del alumno, la totalidad teórica pedagógica que lo inspira.

3. La interacción teoría-praxis necesita replantearse y cuestionarse permanentemente en pedagogía, porque ésta es una disciplina que sufre cuando una acción pedagógica fracasa. Sufre *teóricamente* cuando las acciones que diseña no tienen éxito. No me refiero a las actividades que de manera ingenua, intuitiva y espontánea realizan todos los días los maestros en clase, porque en este caso no sufre la pedagogía sino los alumnos. Me refiero más bien a la acción pedagógica diseñada y configurada por estrategias y conceptos pedagógicos. Éstos en efecto resultan invalidados y refutados si, en la praxis que configuran, fracasan en contribuir de manera efectiva al desarrollo y formación humana de los alumnos. Como tal fracaso no siempre es visible, se necesita de un método comprensivo-interpretativo que, para cada situación específica, evalúe la repercusión formativa que están ganando los estudiantes en comparación con otras acciones pedagógicas disponibles. Esta inestable interacción teórico-práctica permitiría incluso extraer hermenéuticamente consecuencias que le *resten validez* ya no al modelo pedagógico particular que se está experimentando, sino incluso al principio o categoría teórica general que lo inspiró.

Semejante susceptibilidad radical de la teoría pedagógica frente a los fracasos de la praxis, es extraña en otras ciencias. Si, por ejemplo, un puente se le cae a un ingeniero o un paciente se le muere a un médico, la teoría respectiva generalmente no se inmuta porque es externa al mundo de los objetos en que se trata de aplicar. En el caso de un modelo pedagógico que se está aplicando en determinada escuela, la teoría que informa y configura la experiencia pedagógica no es externa a la experiencia misma, ella también está en juego, al menos en su aplicabilidad. Y si una teoría no es aplicable efectivamente, tendería a descartarse como mera especulación. Lamentablemente para los estudiantes y a la larga también para los maestros, el "puente" pedagógico nunca se cae ante los ojos, y la mutua complicidad y legitimación que se maneja en la educación formal permite que los fracasos no tengan repercusión conceptual, y que incluso la misma praxis educativa continúe tan campante a pesar de que todos los implicados sepan que su aporte a la verdadera formación de los estudiantes como seres más inteligentes, más autónomos, más fraternos y más universales no ofrece ninguna evidencia observable.

3. Definición del campo de la pedagogía como disciplina en construcción

Decir "en construcción" no implica ninguna connotación de humildad ni de subdesarrollo, sino más bien el reconocimiento de la alta susceptibilidad e inestabilidad histórica de la relación teoría-práctica que acabamos de señalar en el párrafo anterior, y el reconocimiento del carácter lábil, viscoso y poroso, cambiante y multivariado de los procesos educativos en cada época histórica, en cada sociedad, en cada región, en cada régimen político, en cada ciclo y nivel de enseñanza, etc., que, como uno de los objetos de estudio de la pedagogía, complica seguramente su comprensión teórica.

Pero aun cuando las fronteras sean móviles y frágiles, no podemos dejar de señalarlas, para que quien se acerque desde otros horizontes teórico-metodológicos no crea que se encontró un terreno baldío donde podría asentar sus reales, y para que quienes nos sentimos adentro nos representemos el tamaño, complejidad y diversidad de las tareas que nos faltan por emprender en este compromiso de aportarle algo al desarrollo del saber que socialmente nos identifica. Veamos aunque sea de manera burda este mapa conceptual de la pedagogía que abarca tres niveles de interacción y de mutua validación, reiterando que dejamos por fuera de estos tres niveles aquellos saberes, teorías y proyectos de investigación que no cumplen los *criterios de elegibilidad pedagógica* antes señalados (véase figura 7.1).

El primer nivel está centrado alrededor del eje de la formación humana como misión y principio unificador y sistematizador, criterio principal de validación del saber pedagógico. De él se derivan unas cuantas categorías o principios generales identificados globalmente por el método histórico-hermenéutico que predomina en este nivel I; teorías pedagógicas más generales, como corrientes, escuelas o grandes vertientes conceptuales que pueden enfatizar uno o varios de los principios derivados, allí identificados, y que giran alrededor de la meta de la formación, *v. gr.* la pedagogía desarrollista o la romántica.

El segundo nivel está compuesto por la articulación de modelos y conceptos de un nivel intermedio de abstracción, desde las representaciones de teorías pedagógicas particulares (*v. gr.* el constructivismo pedagógico de Bruner), pasando por estrategias de enseñanza, por tipologías de la acción o del pensamiento pedagógico, hasta llegar a diseños macrocurriculares. Un área especial de este nivel II la constituye el estudio y conceptualización

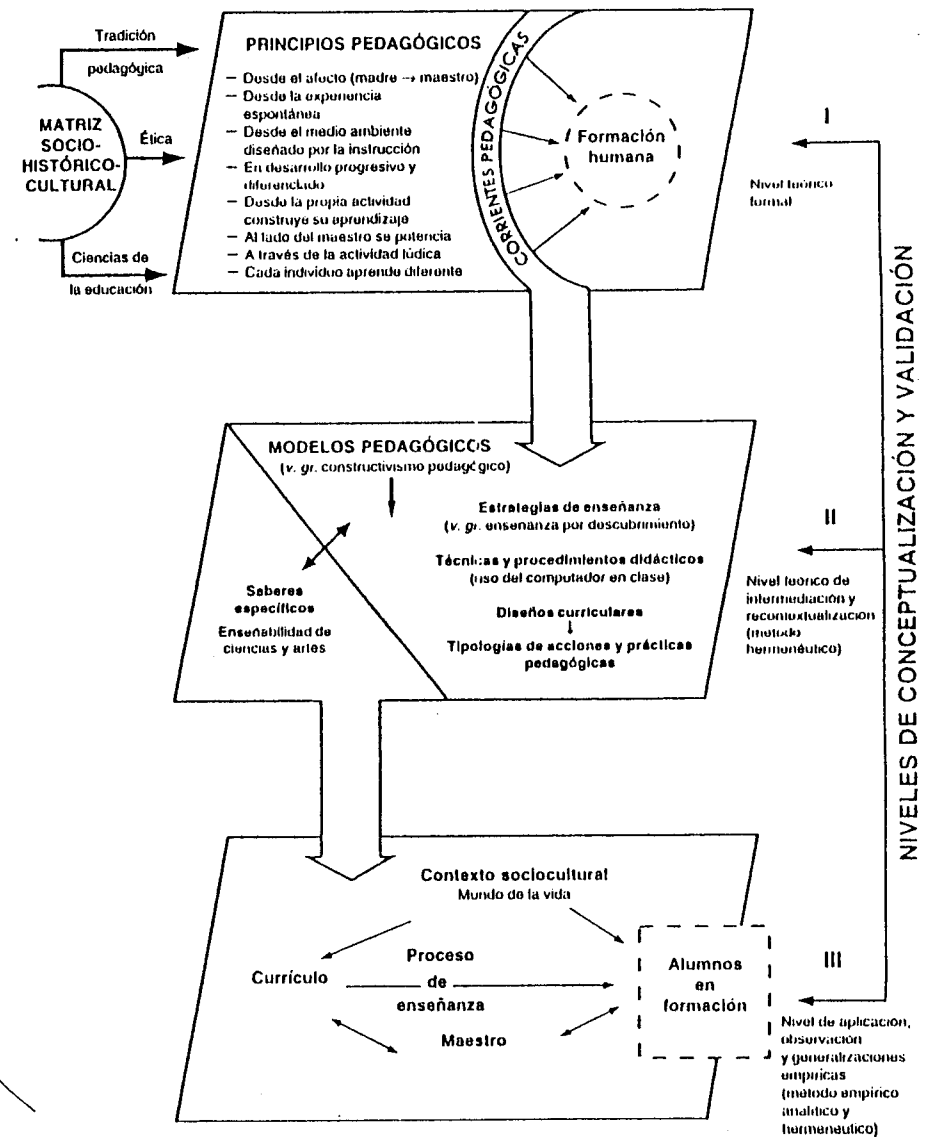


Figura 7.1 Campo y niveles de sistematización de la pedagogía.

de las condiciones de *enseñabilidad* de cada ciencia, recontextualizando tales condiciones en algún modelo pedagógico particular. Aquí se produce un cúmulo de saberes pedagógicos especiales del cual se puede derivar la didáctica específica para cada ciencia. Naturalmente, la validación de estos conceptos de nivel intermedio se logra en forma progresiva, a nivel teórico en su confrontación con el nivel I, y a nivel empírico en su confirmación en la praxis o acción pedagógica, en el nivel III.

El tercer nivel está constituido por la aplicación de los conceptos, su apropiación y su verificación en la acción pedagógica, que es la misma acción de la enseñanza, pero *guiada* y planeada intencionalmente por la pedagogía. Su realización se mueve entre una triple tensión: la del alumno, la del entorno y mundo de la vida y la del microcurrículo diseñado en concreto para determinados alumnos en determinado entorno vital. Tal microcurrículo se ejecuta en la acción pedagógica como una especie de hipótesis que se pone a prueba, validando o no los conceptos pedagógicos que lo inspiran. Así la enseñanza concreta se convierte en el mejor laboratorio experimental de la pedagogía.

Obsérvese que la pedagogía como disciplina abarca desde el nivel I teórico-formal, hasta el nivel III de ejecución experimental en la enseñanza. No hacen parte, pues, de la pedagogía, en términos de Popper, los objetos del Mundo 1, ni los sujetos del Mundo 2. Ello significa en la terminología constructivista popperiana que las ciencias y disciplinas constituyen un mundo diferente que existe de manera muy distinta a como existen los maestros de Antioquia o las escuelas de Medellín. Tampoco la actividad espontánea e ingenua de enseñanza hace parte de la pedagogía, así resulte satisfactoria para los estudiantes o para los padres de familia.

Tampoco hacen parte de la pedagogía los conceptos y modelos de conocimiento de las llamadas ciencias de la educación, pero por supuesto que sus aportes acerca del estudio de los procesos educativos pueden ser recontextualizados y adecuados por los pedagogos, como ya ha sucedido en no pocas ocasiones.

La conclusión más general de este *mapa conceptual del campo de la pedagogía* como disciplina es precisamente que para hablar de calidad de la educación se necesita al menos una doble condición: que la actividad educativa esté informada por la teoría pedagógica y que los educadores estén formados verdaderamente en pedagogía. Y la otra conclusión es que ahora sí, desde nuestro horizonte pedagógico propio, es posible hablar de interdisciplinariedad.

Podemos concluir también que la disparidad de los paradigmas y modelos pedagógicos con que trabajamos no perjudica sino que enriquece la diversidad conceptual de la teoría pedagógica, si reconociéramos en primer lugar algún criterio de validación unificado que permitiera la confrontación y acumulación de saberes de un modelo a otro. Y en segundo lugar, si nos dispusiéramos a convenir un lenguaje común mínimo que asegure por convención la comunicación intersubjetiva alrededor de los conceptos más usuales entre las diferentes audiencias educativas y los pedagogos, tales como: enseñanza, educación, pedagogía, didáctica, aprendizaje, estrategias de enseñanza, prácticas pedagógicas, modelos pedagógicos, currículo, acción pedagógica, formación y desarrollo humano, enseñabilidad, innovación educativa, apertura educativa, etc., que hacen parte de la jerga cultural contemporánea y casi nadie entiende lo que el otro quiere significar con estas palabras. Es, por ejemplo, muy lamentable para el desarrollo de la disciplina el que llamemos "prácticas pedagógicas" a actividades cotidianas que ocurren en las instituciones educativas, que no están inspiradas por la teoría pedagógica y que inclusive son antipedagógicas, en el sentido de que dichas prácticas son verdaderos obstáculos para una efectiva formación de nuestros estudiantes. Si a semejantes actividades les seguimos dando el nombre de pedagógicas, no tiene nada de raro que analistas como Bachelard terminen creyendo que también la pedagogía es un obstáculo epistemológico. Así podríamos, como comunidad intelectual, alcanzar un uso específico y estricto del concepto de pedagogía, que se diferencie del uso común, vago y profano del mismo término.